Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME

Capabilities seen through the prism of self-determination : SME Leadership Clubs

Die Fähigkeiten im Prisma der Selbstbestimmung : Die Clubs der KMU-Führungskräfte

Las capacidades según el prisma de la capacidad para autodeterminarse : los clubes de directores de PYME

Solveig Fernagu

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5943>

DOI : 10.4000/formationemploi.5943

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 23 août 2018

Pagination : 231-254

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Solveig Fernagu, « Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME », *Formation emploi* [En ligne], 142 | Avril-Juin 2018, mis en ligne le 23 août 2020, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5943> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5943>

Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME

SOLVEIG FERNAGU

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Equipe Apprenance et Formation des Adultes (Centre de recherche sur l'éducation et la formation, EA 1589), université Paris Nanterre

Résumé

■ Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME

L'approche par les capacités, développée par A. Sen, offre une grille de lecture dans le champ de la formation permettant d'évaluer le caractère capacitant des pratiques de travail et de formation et leurs contributions au développement professionnel des individus. Nous la mobilisons en ce sens afin d'analyser le fonctionnement de « Clubs APM » (Association Progrès pour le Management) et leurs effets, et ce notamment s'agissant de la construction de la capacité à s'autodéterminer.

Mots clés : approche par les capacités ; métier de la direction générale ; PME-PMI ; réseau professionnel ; compétence ; autonomie professionnelle

Abstract

■ Capabilities seen through the prism of self-determination: SME Leadership Clubs

The Capability Approach, developed by A. Sen, provides a reading grid in the field of training to assess the capacity of work and training practices and their contributions to the professional development of individuals. It is used in this way to analyze the functioning of "APM Clubs" (Association Progress Management) and their effects, especially in regard to the construction of the self-determination ability.

Keywords: capabilities approach ; occupation in senior management ; SME ; professional network ; skill ; professional autonomy

Journal of Economic Literature: **L 29 ; M 21**

Traduction : *Auteure.*

Introduction

L'approche par les capacités, issue de l'œuvre d'Amartya Sen (2001, 2004), porte de manière centrale sur une analyse des inégalités et la définition de principes de justice susceptibles de favoriser le développement économique. Nous l'importons ici du côté des sciences du travail et de la formation, à l'instar d'autres chercheurs (Salais, 2008 ; Falzon, 2005 ; Zimmermann, 2011, 2016 ; Vero, 2016 ; Juhle, 2016 ; etc.) pour nous intéresser, non pas à ce que réalisent les individus, mais à ce qu'ils sont effectivement mis en capacité de réaliser.

Cette approche se montre de fait particulièrement intéressante pour évaluer la capacité des dispositifs de formation et ou de travail, voire celle des organisations, à soutenir cette mise en capacité de réaliser. Selon cette perspective, on ne saurait faire l'impasse sur l'intérêt que présente cette approche lorsqu'il s'agit d'analyser des processus de développement des compétences. Elle permet en effet de s'intéresser aux conditions mêmes du développement des compétences à partir de l'analyse des interactions individus-organisation dont elle se fait l'expression (Fernagu Oudet, 2016a). Le modèle ouvre alors des perspectives intéressantes qui permettent de s'éloigner des approches ressourcistes ou délégataires classiquement mobilisées dans nombre de démarches ou approches compétences (Buléa Bronckart & Bronckart, 2016 ; Coulet, 2016 ; Caillaud & Zimmermann, 201 ; Fernagu Oudet, *op. cit.*).

Les premières agissent sur les environnements, indépendamment des individus qui s'y trouvent, les secondes laissent à l'individu la responsabilité de son développement sans s'interroger sur les moyens qu'on lui donne pour exercer cette responsabilité (Fernagu Oudet, 2016a). C'est en ce sens que nous mobilisons régulièrement l'approche de Sen (Fernagu Oudet, 2016, 2014, 2012) pour étudier les pratiques de formation ou les pratiques organisationnelles, et « évaluer » leur caractère capacitant ou leur « capacité à mettre en capacité ». Cependant, ce serait appauvrir l'œuvre de Sen que de se limiter à la seule question de la conversion des ressources en capacités d'action (ou d'apprendre), en pouvoir agir (ou apprendre), pour éclairer la question de la « mise en capacité », à moins de chercher à restreindre les capacités à une analyse en termes de « droits d'accès » (cf. travaux princeps de Sen sur les famines). Les capacités ne peuvent être réduites à cela. Elles sont un « *pouvoir d'agir* » (Sen, 1992), une « *théorie des opportunités* » (Bertin, 2005) qui renvoient à un ensemble de possibilités d'agir et de choisir (De Munck & Zimmermann, 2008) qui interagissent et permettent aux individus de se réaliser.

Cette perspective permet d'appréhender les questions de développement au sens large (et notamment professionnel), sans les limiter au développement des compétences, embrassant par là des problématiques plus amples pour comprendre ce qui fait sens et valeur pour les personnes lorsqu'elles s'engagent sur les chemins du développement.

Pour étudier les capacités, on s'attachera alors à l'analyse des interactions entre capacités d'action et capacités de choisir, entre processus opportunités et processus liberté

(cf. **Figure 1**). Il s'agit de mettre en lumière ce qui conduit les individus à agir comme ils le font, à poser les choix qu'ils posent, à être et faire ce qu'ils ont envie d'être et de faire.

Dans le champ des sciences de l'éducation, et notamment du côté de la formation des adultes, ces préoccupations entrent en résonance avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002). Elle explore les possibilités de se réaliser comme critère d'existence du bien-être et porte son attention sur ce que le milieu fournit pour permettre aux individus d'« *être agents de leur propre mouvement* » (Fernagu-Oudet, 2014).

Selon Sen (2009), la liberté nous rend responsable de nos actes. C'est donc bien l'étayage et le soutien de l'exercice de cette responsabilité qui peuvent être questionnés avec la théorie de l'autodétermination, cette « *grammaire de la responsabilité* » (Genard, 2015).

En ce sens, un rapprochement entre ces deux champs de recherche, celui des capacités et de l'autodétermination, nous apparaît fécond pour éclairer la mise en capacité de choisir. Cela nous conduit à faire l'hypothèse que le développement des capacités repose sur la construction de la capacité à s'autodéterminer, à l'instar d'autres capacités mises en évidence par ailleurs, comme celles à aspirer (Lambert, Vero & Zimmermann, 2012 ; Lambert & Vero, 2013 ; Appadurai, 2004) ou à délibérer (Didry, 2012 ; Bonvin, 2012).

Ainsi, la capacité à s'autodéterminer serait-elle constitutive des capacités ? Nous étayons cette hypothèse à partir d'une recherche sur un Club de dirigeants d'entreprises adhérents de l'APM¹. Sa vocation est de fonctionner comme un espace de développement professionnel destiné à des dirigeants (PDG, cadres dirigeants d'unités opérationnelles, etc.) de petites et moyennes entreprises (PME).

Après avoir présenté l'approche par les capacités, nous évoquerons le dispositif de recherche et ses résultats selon la double perspective des capacités et de l'autodétermination. Nous formulerons ensuite quelques propositions sur ce que pourrait être un environnement capacitant dans une perspective socio-pédagogique.

1 | Évaluer les capacités

D'un point de vue sociologique, l'œuvre d'A. Sen s'intéresse à des situations universelles, des problèmes sociaux essentiels (famine, pauvreté, démocratie, etc.), et à des « individus statistiques » (pays, ménages, communautés, etc.) qui se traduisent par l'analyse des interactions « micro » / « macro », dont l'articulation n'est plus à questionner.

1. Association Progrès pour le Management : <https://www.apm.fr>.

Pour notre part, nous déplaçons la focale d'analyse sur les plans « micro » / « meso » autour de la dialectique individus/organisations pour explorer la capacité des organisations ou des dispositifs – qu'ils soient de formation ou de travail – à mettre les individus en capacité de se développer, d'agir ou d'apprendre, et devenir des agents de leur développement.

Cet objectif peut être atteint dès lors que l'approche par les capacités intègre une analyse des moyens et des opportunités dont les individus disposent pour agir (ou pour apprendre) et s'intéresse à ce que les individus sont réellement capables de réaliser au regard de leurs ressources et de leur conversion en capacités. Cette grille d'analyse permet, d'une part, d'évaluer le caractère capacitant des organisations (Subramanian & Zimmermann, 2017 ; Vero & Sigot, 2014 ; Vero, *op. cit.* ; Falzon & *al.*, 2013) ; d'autre part, examiner la manière dont les environnements de travail ou de formation proposent, ou non, des possibilités de développement professionnel grâce à l'analyse de l'ensemble des dimensions contributives de ce développement, à savoir les facteurs individuels, collectifs et organisationnels et leurs interactions réciproques. Trois processus peuvent être identifiés et étudiés (cf. **Figure 1**) :

- Le « processus opportunités » s'intéresse à la manière dont les ressources mises à disposition pour agir/apprendre sont converties en « capacités d'action » (ou d'apprentissage) et aux facteurs facilitant ou entravant cette conversion. On parle de facteurs de conversion positifs ou négatifs (Sen, 2009 ; Fernagu Oudet, 2016c). Ils se traduisent par « *Ce qui facilite (ou entrave) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ils sont liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel il se trouve. Ils permettent de transformer les ressources en possibilités effectives* » (Fernagu Oudet, 2012).

- Le « processus liberté » permet d'identifier ce qui contraint ou libère les dispositions à apprendre ou à agir (Fernagu Oudet, 2016a). On s'intéresse à la manière dont les conversions se traduisent en réalisations (ou accomplissement) et sur les facteurs de choix pesant sur l'orientation de ces dernières. L'attention se focalise sur la « *capacité de choisir* », car Sen (2001, 2004) a mis en lumière le fait que « *l'accessibilité [d'une ressource] ne peut se résumer à une question de moyens et d'opportunités à disposition des personnes mais comprend également le rapport que ces personnes entretiennent avec ces opportunités, leur marge de manoeuvre, et plus généralement leur liberté de choix* » (Zaffran, 2015, p. 30). On voit combien les capacités offrent un prisme plus large que les compétences pour étudier les capacités d'action ou d'apprendre des individus, car elles combinent ces dernières à la question des capacités de choisir. Nous verrons plus loin que le développement de la capacité à s'autodéterminer participe à cette construction.

Figure 1. Les processus de l'approche par les capacités

Source : Auteur.

Peu de travaux portent aujourd'hui sur l'identification des facteurs de conversion² ou sur celle des facteurs de choix³. Ces facteurs génèrent pourtant des variations importantes dans la mobilisation et la conversion des ressources, et donc des configurations différentes selon les individus en termes d'accomplissements (Zimmermann, 2011 ; Coste, 2013 ; Lambert & Vero, *op. cit.* ; Vidal Gomel & Delgoulet, 2016) – qu'ils soient réels, potentiels ou attendus.

- Le « processus capacité » résulte de l'interaction des deux premiers processus et permet d'apprécier l'espace des possibles, le « pouvoir d'agir » au sens sénien. Ce dernier peut se définir comme le rayon d'action effectif d'une personne (Clot, 2008 ; Corteel & Zimmermann, 2007) et relève de l'articulation de la capacité d'agir (ou d'apprendre) et de la capacité de choisir (Fernagu Oudet, 2016c). Ce processus permet d'appréhender la manière dont les individus sont mis en « capacité d'accomplir » (ou de

2. À notre connaissance, il n'existe qu'une seule typologie de facteurs de conversion, celle proposée par Robeyns (2000, 2005, 2007), relative aux facteurs sociaux, environnementaux, personnels, et qui est utilisée par de nombreux auteurs (Kuklys & Robeyns, 2005 ; Chiappero & Salardi, 2007 ; Lambert & Vero, *op. cit.* ; Fernagu Oudet, 2012 ; Mazade, 2014 ; Arnoud & Falzon, 2013 ; Caillaud & Zimmermann, 2011, etc.).

3. On trouve néanmoins un certain nombre de travaux du côté des préférences adaptatives : Hudon, 2011 ; Nussbaum, 2001 ; Reboud, 2008 ; Alkire, 2008.

réaliser) et de se développer. Il permet de s'interroger sur la qualité des environnements de travail qui sont proposés et *in fine* sur la manière dont ils se montrent capacitants.

Il est admis qu'un environnement capacitant est un environnement porteur de capacités. En toute logique, il s'agit donc d'un environnement susceptible de contribuer au développement du pouvoir d'agir des individus (Fernagu Oudet, 2012, 2016 ; Falzon, 2005, 2013). Cette notion interpelle les organisations sur le plan de leur capacité à faciliter les conditions de l'apprentissage ou de l'action.

On ne peut attendre, par exemple, que les individus fassent preuve d'esprit d'équipe si ne leur sont pas proposées des situations de travail collaboratives ou coopératives au cours desquelles ils peuvent construire leur capacité à travailler en équipe (apprendre à travailler ensemble) et si l'on n'a pas cherché à comprendre comment ces situations permettent véritablement de développer cette capacité (Fernagu Oudet, 2014).

Néanmoins, ne perdons pas de vue que le développement relève d'une responsabilité réciproque, soit d'une dialectique organisation-individu, dont les capacités permettent particulièrement de rendre compte. Cette précision est importante pour qui penserait qu'il est possible de concevoir des environnements capacitants de manière exogène, de les naturaliser, car s'il est possible de dynamiser les environnements pour aider à apprendre, il est impossible de contraindre les individus à y apprendre (Meirieu, 2008 ; Galand & Bourgeois, 2006 ; Knowles, 1984), sauf à nier l'individu en tant que sujet, acteur et agent de son développement.

L'idée n'est pas, avec cette notion, de réinventer les organisations apprenantes, mais de se servir de la grille d'analyse qu'il est possible de produire à partir de l'approche par les capacités pour en faire un outil de compréhension de ce qui freine ou promeut les capacités des individus à apprendre ou à agir dans les organisations. C'est ce que nous allons faire au travers de la relecture d'une recherche que nous avons conduite sur les Clubs APM (Fernagu Oudet & *al.*, 2014).

21 Les Clubs APM, quel environnement pour quels apprentissages ?

Fondée en 1987, l'Association Progrès du Management (APM)⁴ est née de la volonté de quelques chefs d'entreprise d'inventer un espace dans lequel ils pourraient se rencontrer, partager leurs expériences, rompre leur isolement de dirigeant et débattre de problématiques managériales.

Cet espace a pris la forme de Clubs de proximité accueillant chacun, mensuellement, une vingtaine de dirigeants de PME, adhérents de l'APM, autour de thématiques (sociales, scientifiques, philosophiques, historiques, économiques, managériales, etc.) choisies par les membres du Club et programmées par la Maison APM (cf. **Encadré 1**). Au nombre de 360 aujourd'hui, ces clubs ont pour objectif de favoriser le développement professionnel de ce public et de réfléchir à un management adapté aux contraintes socio-économiques contemporaines.

Encadré 1. Exemples de thématiques : sujets ludiques, économiques, organisationnels, sociétaux...

- Le management « *out of the box* » (*) ;
 - Les opérations de secours en milieu hostile, une école de management ? ;
 - Le *social selling* (**) ;
 - Allumez l'intelligence ! L'art du questionnement ; - *Homo emoticus* – comprendre les quatre émotions et leur place dans le quotidien ;
 - Renforcer l'ancrage territorial de son entreprise ;
 - Comment créer sa chance ? ;
 - L'entreprise libérée ;
 - La communication non verbale ;
 - Mémoire et décision : comprendre notre cerveau ;
 - Le monde contemporain à travers la clé des religions et des cultures.
- (*) Manager de manière non conventionnelle, sortir des sentiers battus.
- (**) Utiliser les réseaux sociaux dans les démarches de vente.

4. 7 200 adhérents répartis dans 26 pays francophones.

Le rôle des animateurs de ces Clubs consiste à faire vivre le Club (assurer son développement, veiller à sa dynamique et son fonctionnement, amener les adhérents à « *voir autre chose pour voir autrement* »⁵), à organiser l'accueil des experts invités et à faciliter et réguler les échanges au cours de leurs interventions. Les experts, de tous horizons (essayistes, philosophes, psychologues, scientifiques, écrivains, artistes, économistes, sociologues, ingénieurs, entrepreneurs, médecins, etc.), chacun à leur manière, vont présenter un sujet (pratique ou théorique) en lien direct ou non avec l'activité de dirigeant (cf. **Encadré 1**). Ils s'appuient pour cela sur des modalités pédagogiques diverses, comme l'exposé interactif, l'étude de cas, le travail en sous-groupe, les groupes de discussion, les débats, la « pédagogie du détour » (cf. **Encadré 2**), etc. Certaines interventions en Clubs sont également suivies de challenges pour faciliter et soutenir le transfert en situation professionnelle des expertises ou connaissances acquises⁶.

Encadré 2. Jouer au poker ou « L'art de décider et de négocier »

Par le biais d'une analogie avec le poker, les dirigeants vont se questionner et apprendre des choses en négociation, observation complexe et maîtrise de soi. Une rencontre différente qui permet de relier la pédagogie du jeu à celle de l'analogie : que pouvons-nous apprendre d'une partie de poker ? Cet atelier est animé par l'organisateur de championnats de France de poker et fondateur de l'Ecole française de *Poker Business*.

Le succès de ces clubs, en termes de fréquentation et de multiplication de Clubs pérennes, depuis leur création il y a trente ans, a conduit la Maison APM à s'interroger sur les caractéristiques pédagogiques expliquant ce succès et sur les possibilités effectives d'apprentissage inhérentes à ces clubs. Elle nous a confié une recherche en ce sens (Fernagu Oudet & *al.*, 2014), au cours de laquelle nous avons étudié les motivations des usagers des Clubs, leurs perceptions vis-à-vis de l'apprentissage et du dispositif « Clubs », et la contribution de leurs modalités de fonctionnement au processus de développement visé.

5. cf. <https://www.apm.fr/devenir-animateur>.

6. cf. <https://www.apm.fr/challengezvous/>

Encadré 3. Méthodologie

Notre recherche a été organisée en trois phases :

Organisation de la recherche, du qualitatif au quantitatif

	Phase exploratoire	Phase pré-test	Phase Test
Modalités de recherche	13 Entretiens individuels semi directifs (45 à 90 minutes) 1 entretien collectif (4 personnes, 60 minutes) 8 observations de clubs (8 journées)	Questionnaires v1 (63 questions, 40 questionnaires)	Questionnaires v2 (47 questions, 314 questionnaires)

Pour repérer les usages, fonctionnements, caractéristiques et effets des Clubs, nous nous sommes, dans un premier temps, imprégnés du climat et de l'ambiance de huit clubs. Nous avons aussi échangé avec les participants sur les temps de pause pour mieux appréhender les questions qui seraient posées lors des entretiens individuels. À l'issue d'une session de l'un d'eux, un entretien collectif a été conduit sur la base du volontariat. Les autres entretiens ont été réalisés auprès de dirigeants fréquentant l'un des huit clubs observés et ayant accepté de participer à la recherche. L'échantillon, bien que constitué de manière aléatoire, a permis de se rapprocher de la population mère des Clubs :

Entretiens individuels exploratoires

Effectifs entreprises	Nombre interviews	Part population interview	Population totale APM
0-9	1	7 %	12 %
10-49	2	16 %	35 %
50-499	7	56 %	41 %
500 et +	3	23 %	12 %

À partir de nos premières analyses, nous avons construit un questionnaire comportant 63 questions corrélées entre elles deux par deux autour de trois rubriques : motivations, perception de l'apprentissage et du dispositif. Les questions redondantes ont été créées volontairement de façon à ce qu'en post-analyse, seules les plus pertinentes statistiquement soient conservées. Le questionnaire a ensuite été testé dans deux Clubs avant d'être diffusé dans différents Clubs de la Maison APM. À partir de ces premiers résultats (N = 40), nous avons appliqué le test Alpha de Cronbach (*) pour supprimer les questions obtenant des scores identiques et concevoir une deuxième version du questionnaire constituée de 47 questions (N = 314) (cf. **Tableaux A, B & C disponibles en annexe de la version électronique de l'article**). La physionomie de la population enquêtée est très proche de celle de la population de référence (cf. **Tableau D, disponible en annexe de la version électronique de l'article**).

(*) : Le coefficient alpha de Cronbach, parfois appelé simplement coefficient α , est une statistique utilisée notamment en psychométrie pour mesurer la cohérence interne (ou la fiabilité) des questions posées lors d'un test (les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées). Sa valeur s'établit entre 0 et 1, étant considérée comme "acceptable" à partir de 0,7. Il permet donc l'estimation de la fidélité du score à un test.

Après avoir exposé quelques résultats synthétiques, nous les revisiterons à l'aune de l'approche par les capacités.

2.1. Des motifs d'engagement pluriels

Les observations que nous avons conduites dans huit Clubs nous ont permis de nous acculturer au fonctionnement de ces derniers et de constater qu'il n'existe pas de format unique de club ou de style d'animation. Chaque expert a sa manière de conduire son intervention à la fois dans les méthodes pédagogiques (avec ou sans étude de cas, exercices, *débriefings*, partages d'expérience, etc.) et dans l'espace occupé (déplacement ou non). Une atmosphère conviviale et chaleureuse se dégage de l'ensemble des groupes. Le contenu et la densité des échanges en cours de séances sont variables d'un club à l'autre (demande de précisions, témoignages, débat) et semblent être étroitement dépendants du style d'animation de l'expert, mais aussi de la place qu'occupe l'animateur au cours de la séance (en retrait ou non).

Les entretiens nous ont permis d'approfondir nos observations et de questionner les dirigeants sur leur motivation. On considère ici la motivation intrinsèque comme inhérente aux activités qui sont réalisées pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes, pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent, et la motivation extrinsèque comme inhérente aux activités qui sont réalisées à des fins utilitaires (Deci & Ryan, 2002). Dès lors, les motivations exprimées par les dirigeants sont extrinsèques et fortement autodéterminées, puisque la fréquentation des Clubs est valorisée et importante pour eux. Ils en retirent de nombreux profits. Cela se traduit, notamment, par un sentiment d'appartenance sociale fort aux Clubs qui leur permet d'être « entre soi(s) » (échanger avec des pairs), de partager des problématiques communes (les mêmes soucis), le sentiment de pouvoir se ressourcer (prendre du recul, lâcher prise, prendre un bol d'oxygène, sans lien hiérarchique) et au fait de trouver, dans ce réseau, un moyen d'« échapper à la solitude du chef d'entreprise » en ayant la possibilité d'en choisir la manière (ils se cooptent et soumettent les candidatures aux membres du groupe, évaluent la vie de leur Club et choisissent leurs modalités de fonctionnement et leurs experts). Nous verrons plus loin comment ces éléments participent à la construction de la capacité à s'autodéterminer, dont on fait l'hypothèse qu'elle contribue à attirer et maintenir les dirigeants dans leurs clubs.

Il en résulte une mobilisation forte, un absentéisme quasi nul, et un présentéisme. La fonction réseau des Clubs est particulièrement mise en avant par les dirigeants (sortir de la solitude ou du tunnel, partager, échanger) voire celle de « réseau étendu » avec la Convention des Clubs APM qui a lieu tous les deux ans. Le rapport entretenu par les dirigeants avec les clubs ne s'avère pas « opérationnel ». Ils ne les fréquentent pas pour « apprendre le métier », mais principalement pour « être ensemble ».

La dimension affective et/ou conative dans leur rapport au savoir prime sur les dimensions cognitive ou opératoire. En effet, les membres se reconnaissent entre eux, même s'ils sont d'âge, de métier, de secteur d'activité différents. L'idée de se développer revêt une certaine importance dans leur discours. Pourtant, ils ne semblent pas pouvoir rattacher leur passage dans les Clubs à des apprentissages signifiants. Ils parlent ainsi d'abord de culture et d'ouverture, de visée heuristique (ouverture au monde, à d'autres cultures, d'autres manières de faire et de penser), en définitive de développement plutôt que de formation.

Ce développement se joue sur quatre tableaux : personnel (s'oxygéner, regonfler les batteries, etc.), professionnel (prendre du recul, bénéficier de clés de lecture de l'actualité, cheminer, etc.), managérial (trouver des idées, cultiver quelque-chose de différent, etc.) et organisationnel (Benchmarker des pratiques, des idées, etc.). Il s'agit en quelque sorte de « *sortir la tête du guidon* », « *d'acquérir des compétences complémentaires pour améliorer son métier de dirigeant* », « *de rencontrer des gens avec des problématiques similaires mais des points de vue différents* », « *d'élargir sa vision du monde et des problèmes* », « *de trouver des ressources à l'extérieur de l'entreprise* », « *de trouver des pistes de travail* », etc., mais sans que le lien puisse être fait avec des apprentissages précis.

2.2. Un engagement orienté par et avec les pairs

L'enquête par questionnaire (N = 314) confirme les résultats de l'enquête exploratoire (N = 40), à savoir un consensus motivationnel quasi parfait autour de quatre motifs d'engagement communs (Carré, 2003 ; Fenouillet, 2011).

Le motif socio-affectif (qui traduit le désir de contacts sociaux à travers la formation) réunit une large majorité de réponses. Viennent ensuite le motif dérivatif (trouver dans la formation une occasion de détente, d'échappement, de distraction par rapport au quotidien), épistémique (satisfaire son goût pour la connaissance par et pour elle-même) et, pour partie, le motif opératoire professionnel (développer des compétences utiles dans l'exercice de ses responsabilités (cf. **Tableau 1**, **Fig. 2 & 3**).

La prégnance des motifs d'engagement et de satisfaction liés à la « respiration », l'« oxygénation », voire l'« évasion » par rapport aux tâches quotidiennes, traduit le souhait d'échapper, pour un temps donné et limité, aux pesanteurs et contraintes de la fonction de dirigeant.

Tableau 1. Des motifs d'engagement consensuels

Vous venez à l'APM pour...	Tout à fait d'accord
«... bénéficier de l'expérience des autres dirigeants »	44%
«... partager mes préoccupations professionnelles en toute confiance »	31%
«... intégrer un réseau de pairs partageant mes valeurs »	25%
«... me ménager un temps de respiration dans ma vie professionnelle »	50%
«... trouver une forme d'enrichissement personnel »	61%
«... être plus performant dans mon travail de dirigeant »	42%

Figure 2. Exemple de motif d'engagement socio-affectif

Source : Fernagu Oudet & al., 2014.

Figure 3. Exemple de motif d'engagement opératoire professionnel

Source : Fernagu Oudet & al., 2014.

Les dirigeants portent un regard très positif sur le fonctionnement de leur club. Certains indicateurs s'avèrent malgré tout plus discriminants que d'autres autour des questions de l'organisation des échanges s'ils favorisent la collaboration, la réflexion et les *débriefings*, l'articulation théorie/pratique et la prise en compte par les experts des problématiques des dirigeants et de leur expérience. Ces modalités d'animation fonctionnent comme des facteurs de conversion dans leurs caractéristiques intrinsèques. C'est ce qu'elles permettent qui est facteur de conversion, telle la réflexivité à l'œuvre dans les échanges.

Du côté des apprentissages, les effets perçus s'illustrent dans cinq domaines : relationnel, organisationnel, gestionnaire, commercial et managérial. Mais le développement culturel reste le principal indicateur de ces apprentissages et la priorité des dirigeants. Ainsi, les dirigeants s'engagent et apprécient l'APM pour l'ouverture intellectuelle et culturelle qui leur est proposée. Leur souci est d'élargir leur faisceau de connaissances sur le monde, de façon non strictement opérationnelle, tout en cherchant à en relier les apports à leur pratique du *leadership*.

On note également que le collectif et ses échanges apparaissent plus porteurs de développement que les thématiques proposées qui se transforment non en contenus, mais en support et occasions d'apprentissages. Le milieu que propose le dispositif Club apparaît comme favorable à l'apprentissage autodirigé, offrant la possibilité aux sujets d'orienter leurs apprentissages dans la direction qui leur importe, en fonction de leurs besoins et de leurs projets, de ce qui fait sens pour eux.

En cela, le milieu de formation proposé relève d'une « *écologie de l'apprenance* » (Carré, 2005, 2016), offrant des conditions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes ses dimensions (conatives, affectives, cognitives).

Ces résultats, bien que synthétiques, sont porteurs d'indices témoignant d'une relecture possible à la lumière des capacités, dès lors que les modalités de fonctionnement des Clubs permettent aux dirigeants d'être en phase avec leurs intérêts, leurs valeurs et leur conception du développement, que ce dernier soit professionnel, personnel, managérial ou organisationnel.

31 Environnement capacitant et autodétermination

Rappelons qu'un accomplissement indique une réalisation (un fonctionnement ou un accomplissement), un résultat, et qu'une capacité représente la capacité d'y parvenir en accord avec ce qui a de la valeur pour soi. On s'attache donc aux conditions qui rendent les buts poursuivis par les personnes non seulement désirables, mais aussi réalisables (Salais, 2009). Certains travaux montrent que la capacité à aspirer, définie comme « *l'aptitude à lire la carte d'un voyage dans l'avenir* » (Appadurai, 2004, p. 76) ou la capacité à délibérer,

définie comme « *la possibilité de participer aux processus de décisions qui nous concernent* » (Salais, *op. cit.*, p. 13) font de celles-ci une condition nécessaire et incontournable du développement des capacités, et donc de la possibilité d'atteindre ses buts. Nous mobiliserons, pour notre part, la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) pour expliquer une partie de ce développement, sans nier que chacune de ces capacités pourrait être interdépendante, mais un autre matériel de recherche serait à convoquer ici pour y réfléchir. La théorie de l'autodétermination est une théorie de la motivation qui donne à voir comment se construisent des choix.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la capacité à s'autodéterminer régule la manière dont les individus se saisissent de leurs ressources (pour agir ou pour apprendre) et éclaire ce qu'ils en font et leurs raisons d'agir. Dès lors, une autre hypothèse peut être formulée, à savoir que plus un environnement permettra aux individus de s'autodéterminer, de construire ses choix, plus il pourra être considéré comme porteur de dynamiques capacitantes. Ce qui conduit à préciser ce que pourrait être un environnement capacitant, car s'il est défini dans sa version minimaliste comme un environnement porteur de capacités (et donc de pouvoir d'agir), il apparaît que la construction de ces dernières repose pour partie sur la capacité des environnements à soutenir la capacité à s'autodéterminer, *in fine* à proposer des moyens de s'accomplir.

3.1. La liberté à la lumière de la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination postule que la liberté d'engagement dans une activité est un aspect déterminant de la motivation à effectuer cette activité (Fenouillet, 2012). Une motivation est dite « *autodéterminée* » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « *non autodéterminée* » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. Si l'autodétermination désigne le processus par lequel une personne décide de sa propre forme de gouvernement (Wehmeyer, 2003a), un certain nombre de travaux en sociologie montrent combien l'environnement influence la capacité à s'autodéterminer en offrant des moyens et des occasions de réaliser des choix (Lachapelle & Wehmeyer, 2003 ; Stancliffe, Abery et Smith, 2000 ; Stancliffe, Abery, Springborg & Elkin, 2000) et de la psychologie (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2002 ; Laguardia & Ryan, 2000).

Dans le champ de la psychologie, cette théorie stipule que trois besoins fondamentaux sont à l'origine de la motivation autodéterminée, à savoir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale :

Le besoin d'autonomie traduit la nécessité, pour l'individu, de se sentir à l'origine du choix de ses actions et de ses comportements (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000 ; Fenouillet, 2012). C'est la perception d'être à l'origine de son propre comportement (Ryan & *al.*, 2006). L'idée d'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance, dans le sens où les indi-

vidus peuvent choisir librement de se contraindre, d'être dépendants de quelqu'un, pour se sentir à la base de leurs actions (Ryan & Deci, 2008), d'être hétéronomes (ou autonomes au sens durkhémien du terme). L'autonomie renvoie ainsi à la capacité des êtres humains à se créer et se transformer (Touraine, 2005), à leur capacité concrète d'effectuer des choix raisonnés et conscients et de réaliser les actions qui leur importent (Held, 2000 *in* Le Coadic, 2006).

Le besoin de compétence relève d'un besoin inné d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées. Il fait référence au sentiment d'efficacité perçu par l'individu sur son environnement, mais aussi au fait de se sentir capable d'effectuer différentes tâches de difficultés diverses. Le sentiment de compétence détermine en grande partie l'engagement cognitif dans une activité d'apprentissage ou de résolution de problème, l'effort et la persévérance face aux difficultés, et les résultats de l'apprentissage (Bandura, 1999, 2002).

Le besoin d'appartenance sociale se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci (Deci & Ryan, 2002). Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel. Ainsi, les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié (Baumeister & Leary, 1995).

Plus ces trois besoins sont satisfaits, plus la motivation est autodéterminée, et plus l'engagement dans l'activité est fort. Les modalités d'animation et de fonctionnement des Clubs semblent pouvoir répondre à ces besoins et déplacent de la sorte la question de la motivation sur son versant psycho-sociologique et non plus strictement psychologique. La grille d'analyse offerte par l'approche par les capacités permet ici d'éclairer ce double ancrage dans les conditions internes et externes de la motivation et leurs interactions réciproques. Elle éclaire, dans notre cas, la capacité des dirigeants, puisqu'ils optent pour un fonctionnement choisi qui a de la valeur à leurs yeux (celui de participer à un Club), l'environnement soutenant et influençant cette orientation choisie.

3.2 Développer la capacité à s'autodéterminer

L'analyse que nous proposons vise, au travers de celle des facteurs de conversion (processus opportunité) et de choix (processus liberté), à repérer ceux qui vont fonctionner comme soutien à l'autonomie, à la compétence et à l'appartenance sociale et donc à la construction et au soutien de la capacité à s'autodéterminer. Les facteurs de conversion (FCo) sont liés à l'environnement pédagogique ou au fonctionnement groupal du Club⁷, les facteurs

7. Les éléments exposés ont été sélectionnés au regard du fonctionnement analysé. Si nous avions cherché à étudier l'idée de simple participation, nous aurions pu intégrer les conditions matérielles d'accueil (lieu privilégié et confortable, facile d'accès) ou le rythme des réunions (mensuelles, programmées annuellement).

de choix (FCh) sont relatifs aux motifs d'engagement des dirigeants et à leur degré d'auto-détermination (cf. **Figure 4**) :

Soutien à l'autonomie : les règles internes au groupe en matière de co-gestion (démocratique, concertative) du choix des experts et de co-évaluation des interventions participent du sentiment d'autonomie. Les dirigeants se sentent maîtres de leurs décisions et en assument collectivement la responsabilité.

Soutien à la compétence : plus le style de l'animation (animateur et expert) facilite la réflexivité, les échanges, le soutien au transfert et les *feedback*, plus les personnes profitent des apports et se sentent en capacité de se les approprier et « d'en faire quelque chose ». La qualité et la variété des expertises disponibles et programmables permettent de sélectionner ce qui les intéresse.

Soutien à l'appartenance sociale : les facteurs sociaux liés au groupe relèvent d'éléments tels que le plaisir d'être entre soi(s), le sentiment d'efficacité collective (unité groupale et légitime, reconnaissance mutuelle, problématiques partagées), la parité (mêmes fonctions, mêmes responsabilités, entre soi) et la cooptation (on se choisit pour entrer dans le groupe). Certains Clubs vont jusqu'à floquer des *tee-shirts* à leur nom.

Ces facteurs de conversion prennent plus ou moins d'importance en fonction du profil du dirigeant et permettent de dynamiser les relations entre ressources externes (Le Club et ses modalités de fonctionnement) et ressources internes (caractéristiques sociologiques des dirigeants). Ainsi, par exemple, nous avons pu montrer que plus l'ancienneté du dirigeant dans sa fonction est importante, plus il perçoit les effets d'apprentissages relatifs à la fréquentation d'un Club et peut faire abstraction, pour partie, des modalités d'animation pédagogique (Fernagu Oudet & *al.*, 2014).

3.3 L'autodétermination comme capacité constitutive des capacités

Du côté des facteurs de choix, il est possible de mettre en lien le poids des différents facteurs de conversion sous la houlette des motifs d'engagement des dirigeants et de leur degré de motivation autodéterminée, d'établir que ces derniers interagissent, et, au final, viennent questionner la qualité des ressources proposées par le dispositif Club. Nous avons ainsi pu repérer que plus le niveau de qualification du dirigeant est bas, plus il a besoin de stimulation intellectuelle (motif épistémique), et plus l'entreprise à laquelle il appartient est importante, plus il souhaite s'oxygéner, s'échapper de ses tâches quotidiennes (Fernagu Oudet & *al.*, *Ibid.*). Dans le premier cas, par exemple, les dirigeants concernés se rendent très attentifs aux contenus des interventions et aux possibilités de les capitaliser ; dans le second cas, les dirigeants attachent de l'importance au climat organisationnel, et à la co-gestion qui leur permet de ne pas être seul à prendre des décisions. Notre analyse peut être schématisée par la **Figure 4**.

Figure 4. Les Clubs au prisme des capacités

Source : Auteure.

L'analyse des facteurs de conversion, croisée avec celle des facteurs de choix, permet ainsi de repérer un ensemble d'éléments favorables à la participation des dirigeants à leurs Clubs (fonctionnement) et semble reposer sur l'aptitude du dispositif à soutenir et étayer la capacité à s'autodéterminer (capabilité).

Il y a donc bien interactions dynamiques entre facteurs de choix et facteurs de conversion, entre ressources internes et ressources externes, qui dessinent la nature du fonctionnement mobilisé, la capacité à fonctionner de la sorte, tout en réinterrogeant les ressources et leurs conditions de conversion.

Cela n'est pas sans implication sur la gouvernance des Clubs. En effet, l'analyse qu'il est possible de réaliser grâce à la grille de lecture que nous proposons permet de s'assurer que les Clubs répondent aux attentes de chacun. Si le motif opératoire professionnel était par exemple sur-représenté, cela amènerait, d'une part, à s'intéresser aux apprentissages que les dirigeants réalisent réellement, à la manière dont ils sont mis en capacité de les transférer dans leurs pratiques, ou encore aux pratiques pédagogiques des experts, s'il s'avère que la qualité des apprentissages est en lien avec ces dernières ; d'autre part, à se demander si la ressource proposée est adéquate et convertissable.

Par conséquent, il apparaît que le succès des Clubs repose en partie sur leur capacité à impulser et soutenir des pratiques de participation autodéterminées. Les conditions du

développement de comportements autodéterminés semblent réunies, et au regard du fonctionnement analysé, l'environnement se montre capacitant. Si nous avions choisi un autre fonctionnement, comme « apprendre des choses utiles à mon métier de dirigeant », d'autres analyses seraient à mobiliser. Ainsi, par exemple, la variété et la qualité des expertises ne fonctionneraient plus comme des facteurs de conversion, mais comme une ressource dont il faudrait analyser les conditions de conversion (processus opportunités) et leur influence sur les facteurs de choix (processus liberté).

Conclusion

Si les recherches conduites jusqu'à aujourd'hui sur les environnements capacitants permettent d'identifier des indicateurs caractéristiques de ce type d'environnement, elles n'apportent que peu d'éclairages sur les conditions de leur étayage en termes de ressources, de facteurs de conversion, de choix, de fonctionnements et de capacités. Globalement, l'impasse est souvent faite sur une partie des concepts mobilisés, ce qui, de notre point de vue, en appauvrit énormément la portée. Et l'on a même tendance à associer le terme d'environnements capacitants à celui d'environnements apprenants. Or, si les seconds peuvent permettre d'apprendre, ils ne disent rien, ni des conditions à réunir pour que ces apprentissages soient possibles, ni des processus à l'œuvre. Les premiers, en revanche, permettent de travailler sur ces conditions et processus, et de dynamiser les environnements de travail ou de formation en ce sens.

Selon nous, il est possible d'aborder la question des environnements capacitants selon une double perspective consistant à développer les capacités d'action ou les capacités d'apprentissage. L'orientation dépend de ce que l'on cherche à analyser, à savoir, la mise en capacité d'agir ou la mise en capacité d'apprendre. Néanmoins, il nous semble que, compte tenu de l'approche extrêmement située des analyses mobilisables, il n'est pas possible de naturaliser ces environnements, de les déclarer capacitants, mais seulement d'en repérer des dynamiques, toute situation étant évolutive par nature.

La grille d'analyse qu'il est possible de produire à partir de l'approche par les capacités n'est donc pas destinée à caractériser les environnements de capacitants (voire d'incapacitant ou de non-capacitants), mais à repérer les conditions grâce auxquelles les individus sont mis ou non en situation de se développer et de fonctionner ; et ce, sans perdre de vue que les dispositions individuelles garderont toujours une part de mystère, et qu'il ne s'agit pas de se transformer en Frankenstein pédagogue (Meirieu, 1996) et d'obliger les personnes à se développer ou fonctionner, mais de mobiliser des moyens à même de soutenir cette dynamique.

Pour cela, nous avons exploré la question de la capacité à s'autodéterminer comme une condition nécessaire et incontournable du développement des capacités. Nous avons pu montrer que les caractéristiques dispositionnelles (motivation notamment) des dirigeants interagissent avec les caractéristiques organisationnelles du dispositif, et c'est de ces inte-

ractions individu(s)-organisation qu'émergent leur capacité à s'autodéterminer, à faire le choix de s'investir activement dans leur Club. L'interaction dispositif-dispositions est ici au cœur de la construction de la capacité à s'autodéterminer.

L'approche par les capacités ouvre des perspectives sur la manière de déployer et dynamiser les pratiques managériales et organisationnelles susceptibles de favoriser le développement des individus par et dans le travail. Elle ouvre également à une socio-pédagogie du développement des compétences. Cette socio-pédagogie permet de s'intéresser aux conditions organisationnelles du développement de ces dernières, aux processus et moyens permettant aux individus de se développer, sans jamais perdre de vue que le développement naît de l'interaction individus-organisation et relève d'une co-responsabilité.

■ Bibliographie

- Alkire S. (2008a), "Using capability approach : prospective and evaluative analyses", in Comin F., Qizilbash M., Alkire S., *The capability approach : concepts, measures and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Appadurai A. (2004), "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", in Rao V., Walton M. (eds.), *Culture and Public Action*, Palo Alto : Stanford University Press.
- Arnoud J., Falzon P. (2013), « Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités », *Activités* [Online], 10-2, octobre.
- Bandura A. (1999), "Social cognitive theory: An agentic perspective", *Asian Journal of Social Psychology*.
- Bandura A. (2002), *L'auto-efficacité*, Bruxelles : De Boeck
- Baumeister R. F., Leary M. R. (1995), "The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation", *Psychological Bulletin*, 117(3).
- Bertin A. (2005), « Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? », *Tiers Monde*, n° 46.
- Bonvin J.-M. (2012), "Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice. Transfer", *European Review of Labour and Research*, 18 (1).
- Bulea Bronckart E. & Bronckart J.-P. (2016), « De la compétence comme processus dynamique », in Fernagu Oudet S. & Batal C. *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.
- Caillaud P., Zimmerman B. (2011), « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la 'flexicurité' aux capacités », *Formation Emploi*, 113.

-
- Carré P. (2003), *De la motivation à la formation*, Paris, l'Harmattan.
- Carré P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- Carré P. (2016), « L'apprenance : des dispositions aux situations », *Education Permanente*, n° 207.
- Chiappero E. & Salardi P. (2007), "Well-being process and conversion factors: an estimation of the micro-side of the well-being process", Paper presented at the Seminar "IQual: a dynamic model for assessing quality of life and evaluating the impact of public policies", 12 July, 200, Pavia, Italy.
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Cortel D., Zimmermann B. (2007), « Capacités et développement professionnel », *Formation Emploi*, 98.
- Coste C. (2013), *Penser la pauvreté avec Amartya Sen*, Cours interactif en ligne, http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/eee.12-13.dossiers/eee.12-13.pauvrete_coste_ch.pdf
- Coulet J.-C (2016), « La compétence : au-delà d'un mot, une affaire de conceptions », in Fernagu Oudet S. & Batal C. (*Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1985a), "*Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*", New York: Plenum Press.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1991), "A motivational approach to self: Integration in personality", in Dienstbier R., *Nebraska symposium on motivation: perspective on motivation*, vol. 38, Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- Deci E.L. & Ryan R.M (2002), "Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective" in Deci E. L & Ryan M. R. (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008), « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Psychologie canadienne*, 49, pp. 24-34.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2012), "Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory", in *The Oxford Handbook of Human Motivation*, pp. 85-107.
- De Munck J., Zimmerman B. (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris, EHESS.
- Didry C. (2012), « L'approche par les capacités comme registre des restructurations : un nouveau regard sur l'entreprise et le contrat de travail ? », *Revue française de sociologie*, Vol. 54, n° 3.
- Falzon P. (2005), *Developing ergonomics, developing people. Plenary paper*, 8th South-east Asian Ergonomics Society Conference SEAES-IPS, Denpasar, Bali, May 23-25.

- Falzon P. (dir.) (2013), *Ergonomie constructive*, Paris, PUF.
- Farvaque N., Bonvin M. (2007), « L'accès à l'emploi au prime des capacités », *Formation Emploi*, 98.
- Fenouillet F. (2011), « La place du concept de motivation en formation pour adulte », *Savoirs* n° 25.
- Fenouillet F. (2012), *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod.
- Fernagu Oudet S. (2012a), « Favoriser un environnement capacitant dans les organisation », in Bourgeois E. & Durant M. (Dir.), *Former pour le travail*, Paris, PUF.
- Fernagu Oudet S. (2012b), « Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste », *Formation Emploi*, 119.
- Fernagu Oudet S. (2014), « Agir collectif et environnement capacitant », *Education Permanente*, HS n° 6.
- Fernagu Oudet S., Carré P., Jeunesse C., Vallée S., Déro M. (2014), *L'APM, environnement d'apprenance ? : Etude des conditions facilitatrices de la professionnalisation des dirigeants de PME*, Rapport de recherche, Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre.
- Fernagu-Oudet S., Batal C. (dir) (2016), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.
- Fernagu Oudet S. (2016a), « L'approche par les capacités au prisme de la formation », in Fernagu Oudet S., Batal C. (dir.), *Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.
- Fernagu Oudet S. & al. (2016c), « Des capacités aux environnements capacitants », *Note de recherche, Equipe Apprenance et Formation des Adultes*, Université Paris Nanterre.
- Galand B., Bourgeois E. (dir.) (2006), *Apprendre*, Paris, PUF.
- Genard J.-L. (2015), « L'humain sous l'horizon de l'incapacité », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 46-1.
- Guay F., Vallerand R. J. & Blanchard C. M. (2000), "On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS)", *Motivation and Emotion*, 24.
- Hudon F. (2011), « La liberté dépend-elle des préférences individuelles ? », *Raisons politiques*, 43, pp. 35-58.
- Julhe S. (2016), « L'approche par les capacités au travail. Usages et limites d'une économie politique en terre sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 57/2.

-
- Knowles M. (1984), *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuklys W., Robeyns I. (2005), "Sen's Capability Approach to Welfare Economics", in *Amartya Sen's , Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications*, edited by Wiebke Kuklys's, Berlin: Springer Verla, pp. 9-30.
- Lachapelle Y. & Wehmeyer M. L. (2003), « L'autodétermination », in Tassé M. J & Morin D. (Éds), *La déficience intellectuelle*, Boucherville, Québec: Gaëtan Morin, pp. 203-214.
- Laguardia J. G. & Ryan, R. M. (2000), « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications », *Revue Québécoise de Psychologie*, 21, pp. 283-306.
- Lambert M., Vero J. (2007), « Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture », *Formation Emploi*, 98.
- Lambert M., Vero J., Zimmermann B. (2012), "Vocational training and professional development: A capability perspective", *International Journal of Training and Development*, 16 (3), pp. 164-182.
- Le Coadic (2006), « L'autonomie, illusion ou projet de société ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 121.
- Mazade O. (2014), « L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités », *Formation Emploi*, 127.
- Meirieu P. (1996), *Frankenstein Pédagogue*, Paris, ESF.
- Nussbaum M. (2011), *Creating capabilities*, Harvard University Press.
- Reboud V. (2008), *Amartya Sen, un économiste du développement*, Paris, AFD.
- Robeyns I. (2000), "Hush money or emancipation fee? A gender analysis of basic income", in van der Veen R., Groot L., *Basic income on the agenda policy objectives and political chances*, London: Amsterdam University Press Eurospan.
- Robeyns I., Kuklys W. (2005), "Sen's Capability Approach to welfare economics", Cambridge working paper, *Economics* 0415.
- Robeyns I. (2005), "The Capability Approach: A theoretical survey", *Journal of Human Development*, 6(1), pp. 93-117.
- Robeyns I. (2007), « Le concept de *capabilité* d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ? », *Nouvelles Questions Féministes*, 2/2007, Vol. 26.
- Ryan R. M., Deci E. L., Grolnick W. S. & Laguardia J. G. (2006), "The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology", in Cicchetti D., Cohen D. (Eds.), *Developmental psychopathology*, Vol 1: *Theory and methods* (2nd ed.), New York: Wiley.

- Salais R. (2008), « Capacités, base informationnelle et démocratie délibérative. Le (contre-) exemple de l'action publique européenne », in De Munck J., Zimmermann B. (dir.), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Paris, EHESS.
- Salais R. (2009), *L'approche par les capacités et le travail* : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00430169/document>
- Sen A. (1985), "Well-being, "Agency and Freedom (WAF)", *Journal of philosophy*.
- Sen A. (1992), *Inequality reexamined*, Oxford, Clarendon Press /traduction française Sen A.K., *Repenser l'Inégalité*, Paris, Seuil.
- Sen A. (2001), *Ethique et économie*, Paris, PUF.
- Sen A. (2004), *L'économie est une science morale*, Paris, La Découverte.
- Sen A. (2009), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Stancliffe R. J., Abery B. H. & Smith J. (2000), "Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type", *American Journal on Mental Retardation*, 105(6), pp. 431-454.
- Stancliffe R. J., Abery B. H., Springborg H. & Elkin S. (2000), "Substitute decision-making and personal control: Implication for self-determination", *Mental Retardation*, 38(5), pp. 407-421.
- Subramanian D., Zimmermann B. (2017), "Voice in corporate French training: A Critical issue in developing employee capability", *Economic and Industrial Democracy: A Journal of Economy and Society*, 43(3), pp. 520-545, DOI: 10.1177/0143831X17704311.
- Touraine A. (2005), *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde aujourd'hui*, Paris, Fayard.
- Vero J., Sigot J.-C. (2014), « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Bref-Cereq* n° 318.
- Vero J. (2016), « Promouvoir le développement des capacités des salariés à agir sur leur parcours professionnel : la responsabilité des entreprises en question », in Fernagu Oudet S. & Batal C. *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.
- Vidal-Gomel C. & Delgoulet C. (2016), « Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet », in Fernagu Oudet S. & Batal C., *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.
- Wehmeyer M. L. (2003a), "Self-determination: A review of the construct", in Wehmeyer M. L., Abery B. H., Mithaug D. E. & Stancliffe R. J. (Éds), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*, Springfield: Charles C. Thomas.

Zaffran J. (2015), *Accessibilité et handicap*, Grenoble, PUG.

Zimmerman B. (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris, Economica (2^{ème} ed. 2014).

Zimmermann B. (2016), « Développement des compétences et capacité d'agir », in Fernagu Oudet S. & Batal C., *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Septentrion.